

LO SPAZIO DELLA PARAFRASI E DELLA RIFORMULAZIONE NELLE GRAMMATICHE SCOLASTICHE

Chiara De Caprio, Francesco Montuori¹

1. OBIETTIVI

Sotto l'etichetta di parafrasi (d'ora in poi P) sono racchiuse le forme di produzione di un testo T¹ a partire da un testo-base T. Questa definizione statica delle procedure parafrastiche può essere arricchita ricorrendo a prospettive teoriche che, dando conto dei processi legati alle strategie enunciative, ne forniscono un quadro più dinamico².

Nei testi di grammatica e nei “quaderni di scrittura” per il biennio della scuola secondaria di secondo grado, la prospettiva tradizionale può indurre a trattare la P come una forma ancillare di riscrittura in funzione della comprensione dei testi letterari. È utile, allora, verificare come la manualistica abbia tenuto conto di due aspetti: da un canto, la riflessione sulle condizioni di possibilità della riformulazione; dall'altro, la necessità, per gli insegnanti, di disporre di strumenti coerenti con gli obiettivi di apprendimento.

Attraverso l'analisi di un *corpus* di quindici manuali (§ 2), in questa sede si offre una ricognizione sul ruolo della P nei libri per la scuola. Si mettono a fuoco presupposti teorici e definizioni documentate nel *corpus* (§§ 3-4) e si analizzano gli esempi e gli esercizi (§ 5), nonché le operazioni che vengono indicate come peculiari (§ 6). A corredo dell'analisi, sono avanzate riflessioni su come possano essere coniugate teoria e finalità didattiche in funzione di una piena comprensione delle varietà letterarie e specialistiche dell'italiano (§§ 7-8).

2. IL CORPUS

Abbiamo creato un *corpus* di 13 testi di grammatica e 2 “quaderni di scrittura” destinati a studenti del primo biennio della scuola secondaria superiore di secondo grado

¹ Università di Napoli “Federico II”. Gli autori hanno ideato questo intervento nell'ambito di un comune progetto di ricerca dedicato alla nozione di parafrasi tra teoria linguistica e applicazioni didattiche. All'interno di un impianto condiviso, Chiara De Caprio ha scritto i §§ 2, 3, 4, 5.1, 5.2, Francesco Montuori i §§ 5.3, 6-8; di entrambi è il § 1. Questa versione aggiorna e amplia i dati presentati e pubblicati in occasione del II Convegno dell'ASLI Scuola.

² Non è possibile dare conto della bibliografia sulla nozione di P: per una prima panoramica, cfr. Biazzi *et alii*, 2004. Per gli obiettivi del lavoro hanno rappresentato un punto di riferimento gli studi di Fuchs (1982; 1994; 2004), nonché Mortara Garavelli (1979), i saggi raccolti in Lumbelli, Mortara Garavelli (1999) e le sistemazioni di Prandi (2004) e Lala (2014). Un lavoro incentrato sull'insegnamento del lessico, caratterizzato sia da obiettivi complementari ai nostri sia da un *corpus* simile, è Pregnotato (2018); per riflessioni specificamente dedicate alla parafrasi, cfr. Pregnotato (in stampa).

e, in un solo caso, del triennio di quella di primo grado³. Noti e utilizzati da docenti e discenti, i manuali si addensano in due forbici temporali: 4 sono stati pubblicati tra il 2001 e il 2005, altri 11 tra il 2009 e il 2018.

Li si elenca qui in ordine cronologico, distinguendo tra testi di grammatica [G] e “quaderni di scrittura” [QS]; per ognuno si dà conto della gerarchia dei contenuti, così come delle pagine in cui è trattata l’attività di P⁴:

Fogliato, Testa, 2001[QS]

Fogliato S., Testa M. C. (2001¹), *Progetti testuali. Moduli operativi di scrittura*, Torino, Loescher. Macro-unità *Analisi testuale*, unità *La comprensione complessiva: la parafrasi*: 147⁵.

Tavoni, Italia, 2003 [G]

Tavoni M., Italia P. (2003¹), *Strutture e competenze dell’italiano*, vol. *Le competenze*, Firenze, Le Monnier. Macro-unità *Scrivere testi*, unità *Come scrivere parafrasi, riassunti, commenti, articoli, saggi brevi, temi*: 216-217.

Battaglia, Corno, Vignotto, 2004 [QS]

Battaglia E. M., Corno D., Vignotto F. (2004¹), *Scrittura come esercizi*, Torino, Paravia. Macro-unità *La scrittura e i tipi di testo*, unità *Scrivere in breve*, sotto-unità *Dire le stesse cose con altre parole: la parafrasi*: 55-57.

Ambel, Lugarini, 2005 [G]

Ambel M., Lugarini E. (2005¹), *Italiano*, vol. *Testo e abilità linguistiche*, Firenze, Sansoni. Macro-unità *La lingua, i testi e le abilità di base*, unità *Riscrittura*, sotto-unità *La parafrasi e la traduzione*: 87-89.

Palazzo, Arciello, Maiorano, 2009 [G]

Palazzo A., Arciello A., Maiorano A. (2009¹), *Aperti sesamo. L’italiano per comunicare*, vol. *La comunicazione e la testualità*, Torino, Loescher. Macro-unità *Le forme del testo: per comprendere e per produrre*, unità *Forme di scrittura nella pratica scolastica*, sotto-unità *Produrre testi nella pratica scolastica. La parafrasi*: 182-183 (grammatica per la scuola secondaria di I grado).

Messina, Domestico, 2010 [G]

Messina R., Domestico G. (2010¹), *Nella Torre di Babele. Grammatica italiana ed educazione linguistica per la scuola secondaria di II grado*, Napoli, Loffredo. Macro-unità *Il testo letterario e la sua analisi*, unità *L’analisi dei testi poetici*, § *La parafrasi*: 526.

³ Nel corso della trattazione faremo riferimento ai 15 manuali con la formulazione riassuntiva di “testi di grammatica”; si tenga, però, presente che in 2 casi si tratta di “quaderni di scrittura” separati dal “libro di grammatica”, mentre negli altri 13 casi si tratta di volumi inseriti nel “libro di grammatica” o di sezioni di un unico “libro di grammatica”. I dati desunti dalla grammatica della scuola secondaria di primo grado hanno la funzione di controllare che la diversa trattazione della parafrasi in alcuni testi non dipenda da fattori legati al *curriculum*.

⁴ Per ciascun testo si sono indicate la sezione generale e la macro-unità, l’unità e la sotto-unità in cui sono presenti la trattazione della P e gli esercizi. Alla luce delle difformi scelte lessicali con cui sono definite le articolazioni dei manuali (“sezioni”, “moduli”, “unità”, “schede”), si è scelto di uniformare le diciture adottando, in ordine decrescente di grandezza, i termini “sezione”, “macro-unità”, “unità”, “sotto-unità”: in tal modo è possibile confrontare le strutture dei manuali e valutare la diversa posizione in cui è collocata la P.

⁵ Si cita anche Fogliato, Testa, 2000 [G] = Fogliato S., Testa M. C., *Strumenti per l’italiano. Sviluppo delle abilità linguistiche*, Torino, Loescher.

Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011 [G]

Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011¹), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher. Sezione *La lingua nel testo. I tipi di testo*, macro-unità *Il testo. Caratteri interni*, unità *La coesione semantica*, § *La parafrasi*: 630-632 e sezione *Le abilità testuali*, macro-unità *Indicazioni di rotta*, unità *La produzione scritta*, § *Varietà di testi producibili*: 701-702.

Serafini, Fornilli, 2012 [G]

Serafini M. T., Fornilli F. (2012¹), *Due punti*, vol. *Scrivere, studiare e parlare*, Milano, RCS Libri-Bompiani. Macro-unità *Abilità della scrittura*, unità *Parafrasare*: 65-70.

Beccaria, Pregliasco, 2014 [G]

Beccaria G. L., Pregliasco M. (2014¹), *Italiano. Come si è formato, come funziona, come si usa, come cambia*, vol. *Competenze testuali*, Milano, Le Monnier Scuola - Mondadori Education. Macro-unità *Competenze di scrittura*, unità *Scrivere a scuola*, § *La parafrasi*: 114.

Serianni, Della Valle, Patota, 2014 [G]

Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2011¹), *Lingua comune*, vol. *Il libro di scrittura*, Milano-Torino, Bruno Mondadori-Pearson. Macro-unità *Produrre testi scritti*, unità *Rielaborare un testo: il riassunto e la parafrasi*, § *Trascrivere un testo in modo semplice: la parafrasi*: 55-57.

Viberti, 2014 [G]

Viberti P. G. (2014¹), *Parliamoci chiaro. Grammatica e scrittura*, Torino, SEI. Macro-unità *Il testo*, unità *Scrivere testi di uso scolastico*, § *La parafrasi*: 362.

Sensini, 2016 [G]

Sensini M. (2016¹), *Datemi le parole. Strumenti per conoscere e usare l'italiano*, vol. B *Lessico, scrittura, strumenti operativi*, Milano, Mondadori Education. Macro-unità *Come imparare a scrivere*, unità *I testi che bisogna saper scrivere*, § *Come si parafrasa un testo*: 127-129.

Antonelli, Picchiorri, 2017 [G]

Antonelli G., Picchiorri E. (2017¹), *L'italiano siamo noi. Grammatica, comunicazione e scrittura*, Milano, Mondadori Education - Einaudi Scuola. Macro-unità *Imparare a scrivere*, unità *Scrivere a scuola*, § *La parafrasi*: 663-665.

Drago et alii, 2018 [G]

Drago P., Dughera A., Rossini R., Saglietti P. L. (2018), *Una lingua per comunicare*, vol. B (*Competenze di lessico e scrittura*), Torino, Edizioni il capitolino. Macro-unità *I testi: tipologia e scrittura*, unità *La scrittura a scuola*, § *La parafrasi*: 222-223.

Franzini, Leonzino, 2018 [G]

Franzini M., Leonzino C. (2018), *Discorsi in corso*, vol. *Comunicazione e attività testuali. Grammatica italiana per la scuola secondaria di secondo grado*, Milano, Fabbri Editori-Erickson-Rizzoli Education. Macro-unità *Le competenze comunicative*, unità *Imparare a scrivere riscrivendo: la parafrasi*: 85-87.

3. LA PARAFRASI: MODELLI DI ANALISI E PROPOSTE FRA TEORIA LINGUISTICA E PRASSI DIDATTICA

Nel *corpus* la P è descritta come l'operazione mediante cui, a partire da un testo-base T, si è chiamati a produrre un testo T¹. scritto in una forma più chiara e in una varietà

d'italiano più comune. Come si vede dall'esemplificazione proposta, la funzione operativa dell'attività di P emerge con regolarità⁶:

- (1) La parafrasi o versione in prosa consiste nella “traduzione” di una poesia in una prosa dall'*identico contenuto informativo*. Ha lo scopo di *favorire la comprensione* del significato letterale del testo (Fogliato, Testa, 2001: 147).
- (2) La parafrasi è la trascrizione di un testo in un *linguaggio più semplice*, che viene posta accanto (o sotto) il testo originario, per *facilitarne la comprensione* (Ambel, Lugarini, 2005: 87).
- (3) La trascrizione di un testo in un *linguaggio più semplice*, più lineare, di registro più quotidiano. [...] La parafrasi è molto utile *per analizzare e comprendere testi di svariati tipi*: testi che usano un registro “alto”, come i testi letterari, e in particolare quelli poetici; testi specialistici o settoriali, come quelli di carattere burocratico [...] o giuridico [...]; testi di uso quotidiano [...] (Serianni, Della Valle, Patota, 2014: 55).
- (4) La parafrasi è la riscrittura di un testo in un *linguaggio più semplice* e comprensibile a tutti. Può essere utile parafrasare un testo *per diversi motivi*: perché è stato scritto molto tempo fa [...]; perché impiega parole, espressioni o costrutti che nella lingua di tutti i giorni non si usano spesso [...]; perché appartiene a un ambito molto specializzato[...] (Antonelli, Picchiorri, 2017: 663).
- (5) La parafrasi è un'operazione che *spontaneamente e quasi inconsapevolmente* compiamo su ogni testo che leggiamo nel momento in cui lo comprendiamo e lo facciamo nostro. [...] Con la parafrasi [...] *riduciamo o riscriviamo con parole nostre* il contenuto di un testo scritto da altri [...]. Fare la parafrasi significa esprimere lo stesso contenuto del testo di partenza in un *linguaggio* parzialmente diverso perché *più semplice e meno specialistico* (Franzini, Leonzino, 2018: 86).

Confrontando le definizioni di P nel *corpus*, si osserva che talora permangono modalità di presentazione meno efficaci: da un lato, alcuni manuali non accompagnano l'approccio empirico con una riflessione che leghi i processi parafrastici a più generali azioni di composizione testuale finalizzate alla riformulazione di un testo; dall'altro, l'attività di P viene talvolta ristretta al solo esercizio attraverso cui un testo poetico è riscritto in una versione prosastica più accessibile a un lettore comune. Indicativa, in tal senso, la definizione proposta da Fogliato, Testa (2001: 147) riportata in (1)⁷.

Allo stesso modo, sono generalmente assenti riferimenti alla frequenza con cui, nell'esperienza quotidiana, parlanti e scriventi compiono attività parafrastiche. In sostanza, le operazioni di P non sono legate, con la costanza auspicabile, a quelle conoscenze e competenze che il discente già possiede e di cui già si serve⁸. Le eccezioni sono costituite dai quei manuali progettati da storici della lingua italiana oppure quelli

⁶ I corsivi sono nostri.

⁷ Per la prospettiva secondo cui i processi parafrastici si collocano all'interno del più ampio meccanismo della riformulazione, cfr. almeno Roulet (1987) e Rossari (1994).

⁸ Sul ruolo della P nel parlato cfr. almeno Sornicola (1999). Sull'utilità di una riflessione metalinguistica che parta da meccanismi propri della lingua parlata cfr. da ultimo Voghera, 2017.

che risentono positivamente degli studi sui processi parafrastici⁹; ad esempio, nelle definizioni tratte da Serianni, Della Valle, Patota (2014), Antonelli, Picchiorri (2017), Franzini, Leonzino (2018), qui in (3), (4), (5), si richiama il fatto che la P non riguarda solo il testo poetico, ma è, piuttosto, un'attività generale attraverso cui vengono riformulati testi complessi dal punto di vista delle scelte linguistiche e stilistiche. Utile, in quest'ottica, la prospettiva adottata da Franzini, Leonzino (2018): nella definizione in (5) viene, infatti, richiamato il ruolo dei processi parafrastici nel parlato e nell'esperienza quotidiana.

A conferma dell'opportunità di questa prospettiva, basterà ricordare la definizione di P in un fortunato manuale di Luca Serianni destinato a studenti universitari (Serianni, 2003: 69):

Se il riassunto si propone in primo luogo di condensare un qualsiasi testo, facendone emergere le informazioni salienti, la parafrasi ha un intento più umile: quello di affiancare a un testo di partenza giudicato difficile (perché scritto in italiano antico o letterario o perché settoriale [...]) una versione in prosa corrente che ne appiani le difficoltà lessicali e semantiche [...], sintattiche [...] o contenutistiche.

Si tratta di *un'operazione umile, ma non pedestre*. Un'efficace parafrasi presuppone, non meno di un buon riassunto, l'esatta comprensione del testo di partenza in tutti i suoi particolari [...] e la capacità di rendere comprensibile quel testo a un pubblico diverso da quello per il quale è stato concepito.

Il manuale offre una definizione che, in modo preliminare, qualifica la P come «un'operazione umile»; però, a differenza di quanto accade in grammatiche per il biennio meno “meditate”, nella trattazione di Serianni le finalità didattiche non obliterano il rapporto che lega la P ad altre operazioni di riformulazione.

«Umile, ma non pedestre», l'attività di P chiama in causa processi di comprensione e interpretazione. L'attivazione di questi processi più generali è dovuta al fatto che le operazioni parafrastiche si fondano sul riconoscimento dell'“uguale” e del “diverso”; per un verso, esse richiedono che si stabiliscano equivalenze e invarianze di senso, dall'altro, esigono che si rielaborino testi o porzioni precedenti del medesimo testo:¹⁰

La capacità di scegliere tra diverse rielaborazioni di un testo quella che ne costituisca l'unica parafrasi corretta, o la migliore tra più parafrasi accettabili, è certamente un indice della comprensione del testo dato; [...] la capacità di riconoscere parafrasi è infatti parte della competenza [testuale, *nda*] passiva (Mortara Garavelli, 1979: 79).

Come meccanismo di produzione di testi, la P impegna, allora, aspetti importanti della competenza testuale, come la capacità di compiere operazioni metalinguistiche e di stabilire equivalenze semantiche per un'efficace produzione sinonimica. Come sottolinea Mortara Garavelli, la P diviene così un'attività interpretativa e «un'operazione [...] metatestuale» (Mortara Garavelli, 1979: 88).

⁹ Per la scuola secondaria di primo grado si veda, fuori *corpus*, la definizione di Sabatini, Camodeca, De Santis (2014: 298); qui la P è definita come un'attività di riformulazione ed è menzionata la possibilità di riformulare oralmente un testo: «La parafrasi è la *riformulazione (orale o scritta)* di un testo in un registro linguistico differente da quello di partenza, in genere con l'obiettivo di rendere il testo più comprensibile».

¹⁰ Cfr. Mortara Garavelli (1979: 79 e 88ss.). Per la distinzione fra P intertestuale e P intratestuale cfr. Sornicola (1999).

4. LO “SPAZIO” DELLA PARAFRASI NEI LIBRI DI GRAMMATICA

Dopo aver mostrato che in alcuni manuali può esistere un certo scollamento tra questioni teoriche e definizioni, è opportuno approfondire questo aspetto verificando in quale sezione sia collocata la P.

Come mostra la tabella 1, nella maggior parte dei testi del campione (12 su 15) essa viene trattata come “un processo” e inserita all’interno della sezione dedicata alle “competenze di scrittura”¹¹:

Tabella 1.

Nome della sezione ¹²	Numero complessivo di grammatiche	Eventuale articolazione della sezione
<i>Il testo. Caratteri interni</i>	1 Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011	
<i>Analisi testuale</i>	1 Fogliato, Testa, 2001	
Competenze di scrittura e abilità testuali	12	<p>- <i>Scrivere testi a partire da altri testi</i>: 5 Tavoni, Italia, 2003; Ambel, Lugarini, 2005; Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011; Serianni, Della Valle, Patota, 2014; Franzini, Leonzino, 2018</p> <p>- <i>Scrivere per la scuola</i>: 5 Beccaria, Pregliasco, 2014; Viberti, 2014; Sensini, 2016; Antonelli, Picchiorri, 2017; Drago <i>et alii</i>, 2018</p> <p>- <i>Scrivere in breve</i>: 1 Battaglia, Corno, Vignotto, 2004</p> <p>- <i>Abilità della scrittura</i>: 1 Serafini, Fornilli, 2014</p>
Le forme del testo e l’analisi del testo letterario	2 Palazzo, Arciello, Maiorano, 2009; Messina, Domestico, 2010	

¹¹ Per il computo totale, si tenga presente che in Sabatini, Camodeca, De Santis (2011) la trattazione della P è presente in due diverse macro-unità; in particolare, in riferimento all’attività di sostituzione lessicale, la nozione di P occorre anche all’interno di una macro-unità su *Il testo. Caratteri interni* (cfr. Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 630). Esercizi ed esempi sono proposti in questa sezione.

¹² Il nome della sezione è in corsivo se riproduce il titolo che compare nel testo, in tondo se è un nostro adattamento.

La tabella 1 mostra un altro aspetto relativo ai 12 manuali nei quali la P è trattata nell'ambito delle "competenze di scrittura". In modo coerente rispetto alle proposte teoriche relative ai processi di scrittura, in questi manuali prevalgono due efficaci modelli di presentazione¹³: in 5 manuali la P è inserita nell'unità dedicata alla "produzione di testi a partire da altri testi"¹⁴; in altri 5 la P è inserita nell'unità incentrata sull'"attività di scrittura per la scuola".

Tuttavia, nel *corpus* non mancano casi in cui la P è collocata in un'unità diversa. Ciò accade perché la trattazione è condizionata dal bisogno di presentare un prodotto che abbia la mera "funzione di servizio" di risolvere le difficoltà interpretative del testo poetico. Può così accadere che la P non sia collocata né nella sezione sui processi e le competenze di scrittura né in quella sulla comprensione del testo e sull'analisi testuale, ma nella sezione sulle tipologie di testi (in Palazzo, Arciello, Maiorano, 2009) o, più curiosamente, all'interno dell'unità dedicata all'analisi del solo testo poetico (in Messina, Domestico, 2010)¹⁵.

Questi ultimi due casi consentono di riflettere nuovamente su quanto già notato nel § 3; nonostante gli aggiornamenti proposti da alcuni ottimi testi di grammatica, nella prassi scolastica l'attività di P si lega soprattutto a una doppia necessità: far produrre un testo (e non far osservare processi) e, allo stesso tempo, rendere più comprensibile la lingua letteraria di autori inclusi nel nostro canone scolastico. Questo nesso tra P e lingua letteraria ben emerge dall'analisi di esempi ed esercizi proposti nel *corpus*.

5. ESEMPI ED ESERCIZI

5.1. *Uno sguardo d'insieme*

Come recitano i testi di grammatica, a scuola si parafrasano porzioni testuali o testi scritti in italiano antico, letterario o specialistico; se facciamo riferimento alle modellizzazioni dell'architettura dell'italiano contemporaneo, possiamo dire che negli esercizi gli studenti sono invitati a sostituire una varietà del "quadrante alto" con una varietà situata in posizione più centrale¹⁶.

Una descrizione a grana più fine degli esempi e degli esercizi proposti dai manuali consente d'individuare le varietà dalle quali i discenti partono per muoversi verso varietà più "centrali": nelle prossime pagine, si faranno emergere alcune linee di tendenza presenti in un compatto sottogruppo di testi di grammatica. Come si vedrà, questi manuali ampliano il novero di tipologie testuali a partire dalle quali si chiede di realizzare la P. Per mettere meglio a fuoco questi aspetti, è utile offrire i dati quantitativi per poi analizzare alcuni casi significativi.

¹³ In molti casi la P è fatta seguire o fatta precedere dal riassunto, sebbene non con la frequenza auspicabile.

¹⁴ Su cui si veda Manzotti (1994).

¹⁵ La scelta di Palazzo, Arciello, Maiorano (2009) appare un ibrido: separata dalla sezione dedicata alla comprensione del testo e alle attività di scrittura, la P è collocata, con riassunto e tema, tra le «forme di scrittura nella pratica scolastica». Queste ultime sono, però, inserite all'interno di una sezione dedicata alle note tipologie di testo descrittivo, regolativo, espositivo e argomentativo.

¹⁶ Cfr. Antonelli (2011) e Palermo (2015) per modellizzazioni recenti dell'architettura dell'italiano che aggiornano la nota proposta di Gaetano Berruto. Per una sintesi aggiornata cfr. Lubello, Nobili (2018).

I grafici 1 e 2 mostrano il numero complessivo degli esempi e degli esercizi, allo scopo di evidenziare il rapporto fra versi e prosa e fra testi letterari e testi non letterari¹⁷:

Grafico 1.

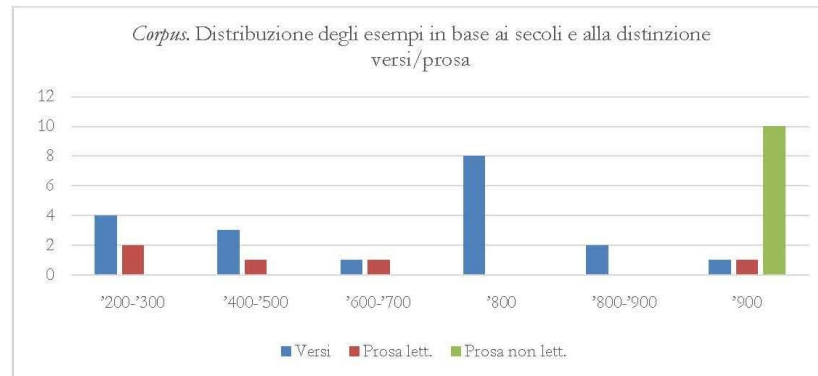
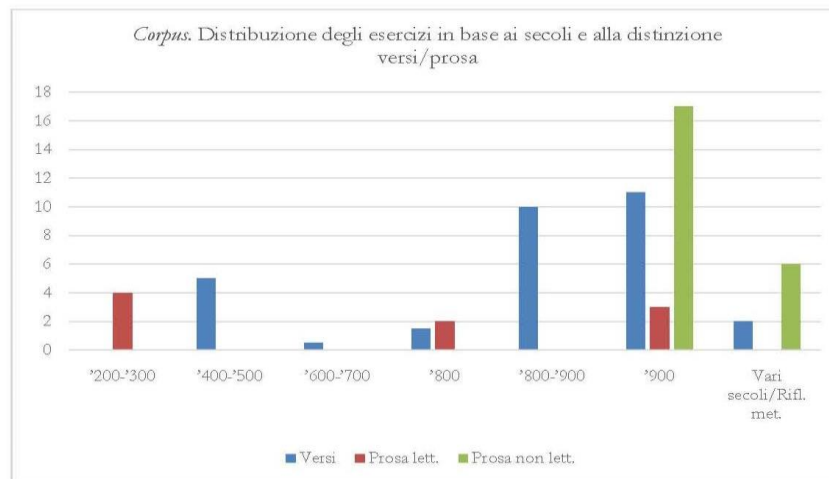


Grafico 2.



¹⁷ Ad ogni esercizio e ad ogni esempio è associato il valore 1. Si tenga presente che sotto l'etichetta "versi" sono racchiusi i due ambiti di maggior peso nella tradizione letteraria italiana, la lirica e la poesia narrativa del poema cinquecentesco in ottave, cui si aggiungono le canzoni di cantautori come Paolo Conte, Fabrizio De André e Francesco De Gregori. Quanto all'articolazione temporale, attraverso una scansione che distingue tra pieno '800, '800-'900 e '900 intendiamo mostrare con evidenza la presenza di poeti come Foscolo, Leopardi e Manzoni ('800), Pascoli ('800-'900) e Quasimodo, Montale, Saba ('900); in generale, vorremmo far emergere il peso della fase tra i due secoli e il ruolo di esercizi che si focalizzano su questo momento di transizione o sul confronto tra autori dei due secoli. Quindi, sotto la colonna '800-'900, accanto agli esercizi su poesie di Pascoli, si è scelto di inserire anche due esercizi che consentono di percepire il passaggio dal linguaggio poetico ottocentesco a quello novecentesco: il confronto fra le traduzioni di Vincenzo Monti e Rosa Calzecchi Onesti e un esercizio che propone la ricostruzione dell'ordine delle parole di versi tratti da Leopardi, Pascoli, Ungaretti e Sereni. Invece, è parso più corretto assegnare non il valore 1, ma il valore 0,5 alle colonne del '600-'700 e dell'Ottocento per un singolo esercizio basato su versi di Parini, Foscolo e Manzoni. Infine, sotto la colonna "Vari secoli / Rifless[i]one met[alinguistica]" sono stati inseriti esercizi che spaziano tra esempi di tre o più secoli (2 casi) ed esercizi di riflessione metalinguistica costruiti a partire da definizioni di P o da marche di riformulazione del parlato spontaneo (6 casi, tutti in Franzini, Leonzino, 2018).

I grafici 3 e 4 mostrano il comportamento di un *sottocorpus* costituito da manuali curati da linguisti e storici della lingua italiana, soprattutto a partire dalla metà di questo decennio¹⁸, e da tre manuali recenti caratterizzati anch'essi da un'impostazione che coglie la continuità tra le operazioni su testi letterari e quelle su testi non letterari¹⁹:

Grafico 3.

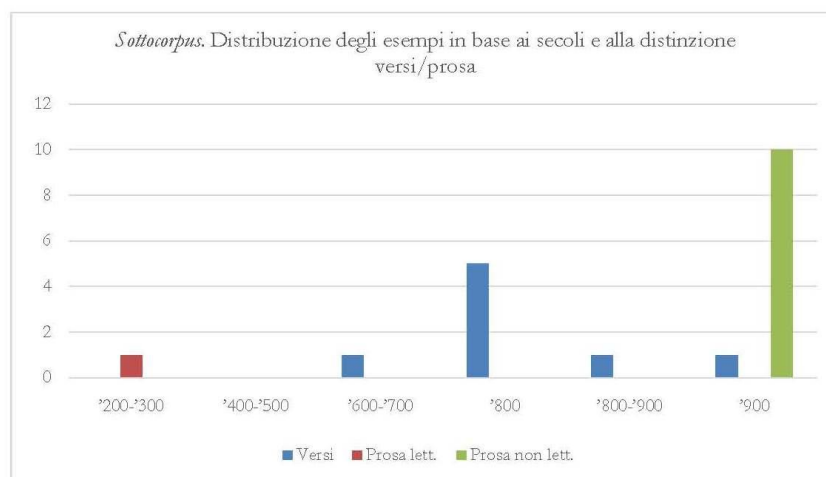
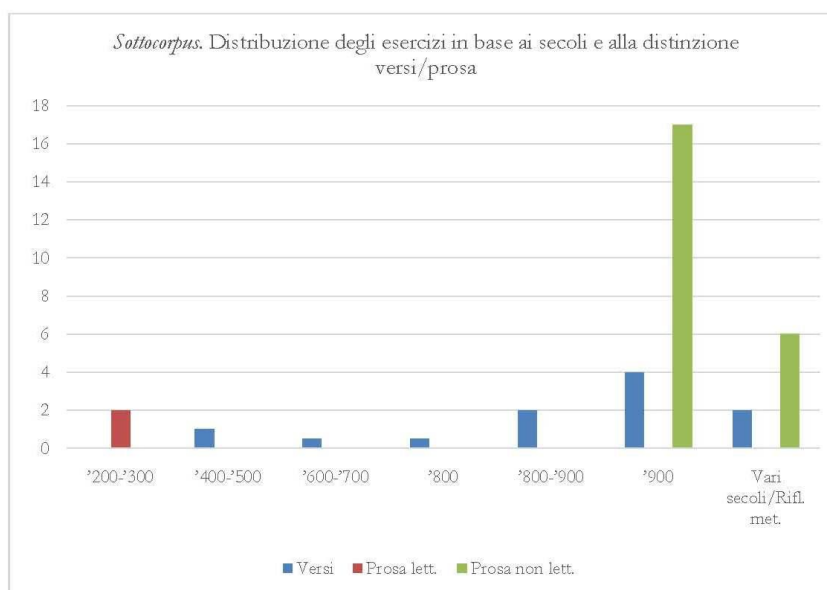


Grafico 4



Complessivamente, nel *corpus* sono più numerosi gli esempi tratti da testi in versi rispetto a quelli tratti da testi prosastici, sebbene per il Novecento i rapporti cambino; quanto agli esercizi, se si escludono quelli di riflessione metalinguistica (ovvero i 6

¹⁸ Si tratta di Sabatini, Camodeca, De Santis (2011); Beccaria, Pregliasco (2014); Serianni, Della Valle, Patota (2014); Antonelli, Picchiorri (2017).

¹⁹ Si tratta di Sensini (2016); Drago *et alii* (2018); Franzini, Leonzino (2018).

dell'ultima colonna dei grafici 2 e 4, per cui si veda la parte finale della nota 17), si osserva egualmente una preferenza per i testi in versi, e anche in questo caso si registra un rovesciamento nel Novecento.

5.2. *Il ruolo dell'italiano letterario: i testi in versi*

Proviamo, ora, a fare alcune analisi qualitative dei dati. Dai grafici 1 e 2 emergono due elementi relativi all'italiano letterario e alla prosa funzionale contemporanea (cfr. § 5.3): spicca la marginalità della prosa letteraria, che nel Novecento è presente solo grazie alle traduzioni di classici stranieri; al contrario, si segnala il peso sempre maggiore di esemplificazioni ed esercizi incentrati su testi d'uso quotidiano e su testi scritti in varietà specialistiche d'italiano: ad esempio, una porzione testuale tratta da un foglietto informativo di un medicinale e un articolo del codice della strada (così in Serianni, Della Valle, Patota, 2014).

Il confronto coi grafici 3 e 4 fa emergere un dato rilevante: sono i manuali del *sottocorpus* ad aver dato spazio ai testi in prosa del Novecento; tanto i 10 esempi quanto i 17 esercizi su testi di prosa quotidiana e specialistica sono solo nel *sottocorpus* costituito dai manuali di storici della lingua (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011; Beccaria, Pregliasco, 2014; Serianni, Della Valle, Patota, 2014; Antonelli, Picchiorri, 2017) e da manuali più recenti (Sensini, 2016; Drago *et alii*, 2018; Franzini, Leonzino, 2018).

Ad integrazione di quanto sin qui descritto, si può aggiungere che, in generale, la preferenza per testi letterari dotati di forte riconoscibilità determina alcuni effetti tra loro interrelati: l'equilibrio tra poesia e prosa per il '200-'300 (esempi soprattutto dal Dante stilnovista e da *Novellino* e *Decameron*; esercizi su *Novellino* e *Decameron*); la sostanziale assenza del '400, del '600 e del '700 (solo due esempi tratti da testi di Parini e Beccaria e una parte di un esercizio su versi di Parini); la prevalenza, per il pieno '800, della "triade" costituita da Foscolo, Leopardi e Manzoni²⁰; il primato di Pascoli quale autore attraverso cui mostrare i cambiamenti del linguaggio poetico nella cruciale fase di transizione tra '800 e '900²¹; l'esemplificazione del linguaggio poetico del Novecento attraverso Quasimodo, Montale e Saba e poi attraverso un allargamento a tre cantautori come Conte, De André e De Gregori.

In riferimento a questi ultimi punti, vediamo alcune tipologie di esercizi. L'interesse per la transizione dai linguaggi poetici del pieno Ottocento a quelli successivi emerge da un esercizio di Ambel, Lugarini (2005), in cui viene richiesto il raffronto tra le scelte lessicali e sintattiche di due traduzioni dell'*Iliade*, la versione classicista di Vincenzo Monti e quella "pavesiana" e novecentesca di Rosa Calzecchi Onesti: da un lato, quindi, la traduzione che riformulò il linguaggio dell'*epos* omerico in una dizione poetica italiana e, dall'altro, una traduzione "di rottura", fondata sul ripudio dell'armamentario neoclassico²².

²⁰ Tutti gli esempi e gli esercizi delle colonne dedicate all'800 sono tratti da testi di Foscolo, Leopardi e Manzoni, ad eccezione dell'isolata scelta della *Spigolatrice di Sapri* in Palazzo, Arciello, Maiorano (2009).

²¹ Cfr. Bozzola (2016). Sono ben 7 gli esercizi su testi di Pascoli in 4 grammatiche, cui si aggiunge l'esercizio di Serianni, Della Valle, Patota (2014) in cui Pascoli è presente accanto ad altri poeti dell'Ottocento e del Novecento.

²² Cfr. De Caprio (2012) per un quadro delle questioni di lingua e stile poste dalle traduzioni dell'*epos* classico tra Otto e Novecento.

Attraverso gli esercizi sulla P è dunque possibile cogliere una lunga continuità d'interessi e di bisogni dei docenti della scuola italiana; a conferma di ciò, non è superfluo richiamare quanto osservava, nel 1970, uno scrittore-*editor* della statura di Italo Calvino. A commento della sua scelta d'inserire, in un'antologia da lui co-curata per le scuole medie superiori di primo grado, un passo tratto dalla traduzione di Monti, accanto a quelli desunti dalle traduzioni di Caro e Pindemonte, Calvino scriveva:

Abbiamo optato [...] per le tre traduzioni che hanno, in vario grado, operato più lungamente nella storia degli italiani, tre libri che sono stati tra i primi nella biblioteca dell'Italia risorgimentale e post-unitaria, senza i quali tanta parte del linguaggio che gli italiani hanno scritto e parlato e declamato e cantato sarebbe incomprensibile. [...] Ciò che la lettura d'un poema epico mette in particolare evidenza non è poi altro che il meccanismo di qualsiasi lettura. E l'italiano della tradizione poetica [...] ha la prerogativa di mettere questo meccanismo ancor più in evidenza, specie al nostro occhio d'oggi: in quanto *lo spessore del testo scritto è continuamente frapposto tra il lettore e la materia narrata, cosicché il recupero della comunicazione poetica avviene sempre al di là d'un ostacolo da superare*. È per questo che *imparare a leggere le traduzioni classiciste dei classici* ha oggi un senso niente affatto classicistico, dato il distacco storico con cui vediamo quel tipo di versificazione e di linguaggio (Calvino, 1970: 2-3 [nostri i corsivi, *nda*]).

Prendiamo spunto dalle osservazioni di Calvino su quel «sovrappiù di tensione che è la decifrazione d'un codice» poetico (Calvino, 1970: 3) per evidenziare altri due dati: la cospicua presenza di poesie di Pascoli e il peso non marginale della poesia del Novecento fra i testi da parafrasare.

L'attenzione per una fase precisa del linguaggio poetico ben si spiega alla luce della necessità dei docenti di avere strumenti attraverso cui analizzare opzioni linguistiche e stilistiche che, perturbando fortemente la dimensione sintattico-testuale, possono essere un ostacolo alla comprensione: basterà qui ricordare alcune configurazioni testuali della poesia dopo la cesura tra Otto e Novecento, come la tendenza allo stile nominale e la preferenza per un modello di «testualità granulare», oppure la «dispersione centrifuga» di elementi che tendono a oscurare «la linea argomentativa portante del testo»²³.

5.3. *Prosa letteraria e funzionale del Novecento*

Esempi ed esercizi dimostrano che, nel nostro *corpus*, maggiore è lo spazio riservato alla P di testi in versi, mentre molto minore è l'attenzione per il testo in prosa, soprattutto quello letterario del '900. L'assenza della prosa letteraria contemporanea dai capitoli sulla P può essere spiegata ricorrendo a vari argomenti. Abbiamo visto che, a scuola, il fine della P consiste nella «riscrittura di un testo di partenza in un nuovo testo più semplice» (Beccaria, Pregliasco, 2014: 114), cioè nella riformulazione di un testo in un registro medio, così da renderne meno difficili la lettura e la comprensione; in questa prospettiva, la curvatura della prosa italiana verso il neo-standard e la scarsa riconoscibilità di una varietà letteraria non espressionistica nell'italiano del Novecento fanno apparire questa operazione assai meno utile. Inoltre, se scopo della P scolastica è

²³ Ci rifacciamo all'analisi di Bozzola (2014: 395-399), da cui si cita.

operare su testi (linguisticamente) esemplari di un genere o di una tipologia, bisogna osservare che non è facile trovare tali forme di esemplarità in una scrittura atomizzata e disomogenea come la prosa letteraria contemporanea (Matt, 2011: 57-86 e 115-119). Infine, se guardiamo agli obiettivi dell'insegnamento della lingua italiana, è chiaro che dai testi di grammatica emerge la convinzione che, per affinare le capacità di riformulazione, sia opportuno lavorare su testi "difficili" ma familiari allo studente: quindi poesia in letteratura e testi pratici per la contemporaneità.

In conclusione, guardando nel loro insieme esempi ed esercizi, possiamo affermare che nei testi di grammatica del *corpus* è ben diffusa la consapevolezza che allo studente serva aiuto per la comprensione della lingua di un gran numero di tipi testuali, antichi e moderni, e che la P di un testo letterario antico e di un testo funzionale moderno sia un mezzo molto efficace per ottenere questo risultato. In particolar modo, in riferimento all'italiano contemporaneo, la P funziona peggio per alcuni generi testuali che non favoriscono la lettura sequenziale o che hanno struttura rigida e lessico tecnico e sui quali è possibile fare una manipolazione molto circoscritta; tuttavia, è pur vero che la P può essere un ottimo strumento di decodifica del contenuto di testi pratici e semanticamente densi, e può funzionare come una procedura di "traduzione" potenzialmente molto utile alla comprensione dei testi "scritti male"²⁴.

Queste ultime considerazioni sul ruolo e gli obiettivi didattici della P ci consentono di mettere ora a fuoco un ulteriore aspetto che emerge da esempi ed esercizi delle sole grammatiche del *sottocorpus*: queste mostrano agli studenti la necessità di "smontare" il testo da parafrasare nei suoi diversi piani di analisi. Ciò fa sì che, prima di giungere alla P di un testo, siano distintamente affinate ed esercitate abilità da acquisire in modo progressivo e da attuare attraverso operazioni che investono il piano lessicale, l'articolazione sintattica e la più complessiva dimensione testuale.

6. LE OPERAZIONI

Come si è visto nel § 3, i nostri testi di grammatica concepiscono la P innanzitutto come un processo che serve per passare da un testo-base T, caratterizzato da usi linguistici marcati e quindi meno familiari, a un testo T'. riformulato in un registro medio. Aggiungiamo ora che l'elaborazione si attua attraverso una somma di operazioni di sostituzione, cancellazione, permutazione e integrazione, ordinate per fasi, su lessico, sintassi e testualità (Fuchs, 2004).

Dal momento che l'equivalenza di senso è costituente prototipico della P scolastica, le operazioni suggerite per il lessico riguardano le diverse modalità della sostituzione. In primo luogo, facendo ricorso a conoscenze già acquisite, agli studenti viene chiesto di sostituire le parole antiche, quelle letterarie e quelle settoriali presenti in T. Tale lavoro è l'occasione per riflettere sulla lunga continuità del lessico dell'italiano e su alcune insidie causate da specializzazioni semantiche antiche e moderne²⁵, oppure sulla difficoltà di trovare sinonimi adeguati per le parole del lessico scientifico²⁶. In ogni caso, l'operazione

²⁴ Per esempio, alcuni quiz per la patente sono formulati in modo da risultare difficilmente comprensibili; la riscrittura ne aiuta la comprensione (cfr. Montuori, 2016).

²⁵ Si noti che nei manuali di grammatica del *corpus* sono molto frequenti i richiami al noto esercizio esegetico di Contini, 1970 su *Tanto gentile*.

²⁶ In relazione alla difficoltà di parafrasare il lessico scientifico, le grammatiche mostrano un atteggiamento ambivalente: alcune si limitano a suggerire che «si devono parafrasare [...] soprattutto testi

di sostituzione lessicale, nella frase o nel testo, è molto utile per verificare se gli allievi sanno trovare un soddisfacente sinonimo di una parola isolata, se lo ricavano dal cotesto e dal messaggio o, infine, se hanno bisogno di glosse²⁷.

Nelle grammatiche del *corpus* è meno frequente l'invito a esplicitare le metafore attraverso la P, così come appare minoritaria l'esortazione a semplificare le espressioni complesse e le ripetizioni superflue²⁸. Ancor più isolato è il suggerimento di parafrasare i toponimi attraverso una perifrasi²⁹. La spiegazione del referente di un nome proprio, infatti, è operazione che, fatta attraverso l'integrazione o attraverso la sostituzione, ha un'indubbia utilità espositiva ma non garantisce l'identità di senso: perciò essa viene raramente raccomandata. Riprendiamo a tal proposito un esempio ben noto agli studiosi (Fuchs, 1994: 77-78). Se decidiamo di esplicitare o sostituire anche i nomi propri, la frase «Giovanni crede che Parigi sia in Italia» può essere riformulata con «Giovanni, il figlio di Paola, ritiene che Parigi, la capitale della Francia, si trovi in Italia» o con «Il figlio di Paola ritiene che la capitale della Francia si trovi in Italia». Tuttavia non si può dire che tali riformulazioni, dal punto di vista logico, siano delle P aventi le stesse condizioni di verità del testo-base. Sono riformulazioni che hanno valore "interpretativo" perché dimostrano l'irragionevolezza del contenuto della completiva ma non si può dire che siano P che hanno lo stesso significato del testo-base; perché ciò accada, infatti, sarebbe necessario esplicitare il punto di vista interno e integrare l'informazione implicita dicendo «Il figlio di Paola, *poiché non sa che Parigi è la capitale della Francia, sbaglia grossolanamente e ritiene che la capitale della Francia si trovi in Italia*».

Sempre in riferimento alle operazioni sul lessico, si può ancora osservare che, in genere, i manuali del *corpus* richiamano conoscenze che lo studente ha acquisito in precedenza. Per esempio, in Sabatini, Camodeca, De Santis (2011: 630-32; e già in Sabatini, 1990²: 257-60), si usa il termine *parafrasi* per trattare della sostituzione lessicale come strumento necessario alla coesione del testo e in particolare alla costruzione di catene anaforiche (cfr. la tabella 1 del § 4). Perciò, in questa grammatica, nell'unità didattica dedicata alla P, si rinvia a quella precedente, dove si tratta della coesione morfosintattica, e si presenta una fitta rete di rimandi alla sezione sulle strutture della lingua, in particolare ai capitoli sulle parti del discorso e sull'organizzazione del lessico: infatti, qui sono già state descritte le proprietà di equivalenza e le modalità di composizione e sostituzione nel sistema lessicale, e sono stati già forniti sia la trattazione

di studio relativi a discipline astratte e formalizzate (filosofia, diritto, economia, discipline scientifiche), testi espressi in linguaggi specialistici e settoriali (linguaggio burocratico, giuridico, medico-sanitario...) o testi poetici» (Franzini, Leonzino, 2018: 86); altre non mancano di mettere in guardia lo studente, avvisandolo che la P «può risultare arbitraria sui testi scientifici: il linguaggio scientifico, infatti, non sempre consente la sostituzione di parole tecniche e specialistiche con termini equivalenti» (Ambel, Lugarini, 2005: 88).

²⁷ Per esempio, la sostituzione di *ermo* con 'solitario' o 'deserto' implica conoscenze di diverso livello e ambito: se la sostituzione è compiuta sulla parola isolata, lo studente deve riconoscere la categoria grammaticale della parola; se, invece, è compiuta sul sintagma (*poggi solitari ed ermi; ermo colle*) bisogna lavorare su un circoscritto numero di significati; se, infine, lo studente legge l'intero testo (Petrarca, RVF 304; Leopardi, *L'infinito*), la comprensione del significato dell'aggettivo può essere favorita dall'interpretazione complessiva che di quel testo si dà.

²⁸ Cfr. ad esempio Antonelli, Picchiorri (2017: 664). La semplificazione non è solo la riduzione quantitativa dei costituenti adoperati, ma può essere raggiunta anche attraverso la condensazione semantica (Sornicola, 1999).

²⁹ In Fogliato, Testa (2000: 106), viene proposto un esercizio in cui il nome di cinque città italiane (Bologna, Firenze, Napoli, Roma, Torino) deve essere associato a un elenco di locuzioni sostituenti (*capoluogo campano, la Dotta* ecc.).

teorica sia i materiali utili per testare tanto la capacità di operare le sostituzioni quanto l'abilità di osservare i limiti delle trasformazioni all'interno di un testo.

Passando dalla parola al testo, infatti, la variazione sociolinguistica, la connotazione semantica, le restrizioni di distribuzione dei sinonimi o l'interpretazione di una parola nell'ambito di una specifica pratica discorsiva possono eliminare quell'equivalenza di senso che appare inconfutabile nell'esame della parola isolata dal contesto³⁰. Pertanto, il libro di grammatica fa in modo che il discente applichi ai testi e alla loro riformulazione le regole apprese nei capitoli sulle strutture, dandogli così l'occasione per verificare e specializzare ulteriormente le conoscenze già acquisite e per testarne l'operatività in ambito non solo frasale ma anche testuale. Questa prassi è coerente con il principio secondo cui «è l'insieme del testo che consente di attribuire ai suoi componenti un senso univoco» (Palermo, 2013: 43).

Oltre alla sostituzione lessicale, nelle grammatiche del *corpus* sono considerate ineliminabili altre operazioni da compiere sulle strutture frasali: gli studenti sono invitati a “permutare” i costituenti, cioè ad adottare nella P una sintassi di frase non marcata; a sostituire le forme del passivo con quelle dell'attivo³¹; ad eliminare la doppia negazione. Appaiono ancora isolati, invece, gli opportuni inviti a rimuovere e sostituire i nomi astratti³². A livello interfrastico, inoltre, vige il principio della semplificazione, illustrata in genere attraverso la destrutturazione dell'ipotassi e l'accostamento delle frasi su uno stesso piano gerarchico. Di solito si prescrive di accorciare i periodi, di dividerli in più unità frasali, di esplicitare i legami grammaticali.

In relazione alla struttura del testo e ad altri aspetti della testualità, le maggiori attenzioni vengono dedicate alla corretta paragrafatura e alla ristrutturazione dei capoversi, all'esplicitazione dei collegamenti testuali, in particolar modo dei coesivi e dei segnali discorsivi. Invece, non tutte le grammatiche del *corpus* condividono la prassi di integrare l'ellissi e di esplicitare gli impliciti, operazione che per forza di cose andrebbe dosata, distinguendo tra ciò che la linguistica differenzia, ossia tra presupposizioni, implicazioni e inferenze³³. A questo riguardo si può osservare che, nella didattica, l'uso di tali categorie, opportunamente esemplificate, potrebbe aiutare gli studenti a distinguere tra riformulazione metalinguistica e riformulazione metadiscorsiva: la prima utile per eliminare ostacoli alla comprensione dovuti ad ambiguità o sottocodifiche, e la seconda preziosa per comprendere formulazioni strettamente legate alla situazione comunicativa e all'intenzione del parlante (Prandi, 2004)³⁴.

Si noti che nel *corpus*, le operazioni sono, talvolta, organizzate in fasi: alcune grammatiche consigliano di partire dalla ristrutturazione della sintassi, soprattutto se ciò implica una “versione in prosa”; altre, invece, chiedono prima di tutto lo sforzo di

³⁰ Cfr. Fuchs (1982: 53-57).

³¹ Il passivo è usato nello scritto con una buona frequenza per tematizzare l'oggetto, per conservare il tema, per deagentivizzare la frase: cfr. Dardano, Trifone (1995: 361); Serianni (2003: 85-88) e Salvi, Vanelli (2004: 71-72).

³² Non a caso tali inviti occorrono lì dove si dà spazio alla riformulazione di testi burocratici, particolarmente afflitti da infelici consuetudini lessicali come i deverbali a suffisso zero e l'ipertrofia degli astratti in *-zione* (Lubello, 2014: 56).

³³ Per l'ellissi cfr. Marengo (1999); per un quadro sugli impliciti del testo cfr. Sbisà (2007).

³⁴ Secondo Prandi (2004) la riformulazione metalinguistica serve a rimuovere ostacoli alla comunicazione, dovuti a un lessema il cui uso non è condiviso oppure ad un enunciato ambiguo o sottocodificato e bisognoso di inferenze fondate su “strutture condivise”. La riformulazione metadiscorsiva viene compiuta per collaborare alla comprensione del messaggio e restituisce in modo esplicito l'intenzione comunicativa del parlante, che non è inferibile se non partendo dalla situazione comunicativa.

chiosare e sostituire il lessico del testo-base. Nessuna delle fasi è realmente indipendente dalle altre, dal momento che storia della lingua, tipologia e struttura del testo condizionano gli effetti delle scelte compiute sul piano lessicale e su quello sintattico: perciò, nella P di un testo burocratico può essere opportuno sostituire le parole prima di procedere alla ristrutturazione sintattica, mentre in una lirica del Duecento la ricerca dei sostituenti lessicali è facilitata dal preventivo riconoscimento dei costituenti, delle categorie grammaticali cui appartengono e delle funzioni che svolgono.

Infine, ci pare opportuno mettere in evidenza un ultimo elemento relativo ai modi in cui i testi di grammatica del nostro *corpus* presentano, nel loro complesso, alcuni “effetti collaterali” delle operazioni parafrastiche: facciamo qui riferimento al rischio che, operando sostituzioni lessicali o normalizzando la sintassi della frase o semplificando la sintassi interfrastica, chi parafrasa può finire con il cambiare, anche involontariamente, la sostanza semantica del testo. Questo aspetto è in genere sottaciuto dalle grammatiche, per due ragioni sostanziali: per non depotenziare l'utilità della P nella pratica didattica con questioni teoriche dagli effetti circoscritti dal punto di vista empirico³⁵; e perché, come vedremo nel § 7, l'ottica delle grammatiche è concentrata maggiormente sul processo riformulatorio della P e sulle operazioni connesse, più che sulla valutazione del testo prodotto.

7. LIVELLI DI AUTONOMIA DELLA PARAFRASI E TRADUZIONI

Come abbiamo visto, chi scrive una P, che voglia essere esegeta o imitatore, ha deciso di riformulare il testo-base: perciò è vincolato al «nucleo di significato invariante» presente in esso (Prandi, De Santis, 2006: 170) ed è tenuto a modificare solo il piano dell'espressione. Quindi, a prescindere da quale sia l'esito e l'uso che poi si possa fare della P, e da quali siano le finalità dell'attività di riformulazione, in ogni caso chi esegue una P ha ben radicata nella sua coscienza la consapevolezza di dover rielaborare un testo-base T per produrre un T¹ che abbia equivalenza di senso e isomorfia rispetto al testo-base³⁶.

Tuttavia, non si può escludere che il prodotto della P assuma un'autonomia funzionale dal testo-base e che, dopo la composizione, divenga perfino dotato di maggiore dignità comunicativa, come avviene, per esempio, nella riscrittura di un testo burocratico. Perciò il contenuto di una P nasce in relazione a un altro testo ma, una volta elaborata, una P può essere letta come un testo autonomo: e spesso così accade nella realtà.

Alla luce di queste considerazioni, vorremmo ora mettere a fuoco le attività che danno forte autonomia al testo frutto della P e di quelle che collegano la P alla traduzione.

La nostra analisi ha mostrato che le grammatiche del *corpus*, di solito, circoscrivono la loro attenzione alle fasi e alle operazioni del processo di riformulazione. Tuttavia, nel nostro *corpus*, alcune grammatiche prescrivono anche che alla fine della procedura si rilegga la P³⁷; soltanto queste grammatiche, quindi, mostrano non solo di avere a cuore la felicità della rielaborazione ottenuta, ma anche di voler effettuare su di essa il

³⁵ Per tale motivo vengono in genere trascurati i casi di ambiguità o di indeterminatezza degli enunciati.

³⁶ L'isomorfia deve esserci nella lingua (altrimenti si parla di traduzione) e nei confini esterni del testo, ma non necessariamente nella sua struttura interna.

³⁷ Cfr., per esempio, Ambel, Lugarini (2005).

controllo del lavoro compiuto con la riformulazione. Infatti, anche se raramente, può accadere che le grammatiche guardino alla P come a un elaborato autonomo, tratto da un testo-base e ad esso equivalente sul piano semantico, privo di indicatori di riformulazione, ma scritto secondo un'ottica diversa e, potenzialmente, con differente funzione: quindi utilizzabile e analizzabile come un qualsiasi altro testo. In tali casi, dunque, i libri di grammatica inducono a riflettere sulla relazione tra due testi, a verificare l'avvenuta comprensione del testo-base e a valutare *a posteriori* l'equivalenza di senso fra questo e la P.

Questo orientamento è poco documentato nelle grammatiche a perché, paradossalmente, sottrae alla P scolastica l'aprioristica equivalenza semantica e l'implicita predicazione d'identità con il testo-base. Infatti, finché nelle grammatiche scolastiche la P resta un processo di trasformazione di un testo in un altro testo allo scopo di riformularlo per comprenderlo, si prescrive di non deformarne il contenuto; ma, quando l'attività proposta dalla grammatica induce a creare un testo fortemente autonomo dal testo-base, allora lo studio della P davvero dota lo studente di un'utilissima lente d'ingrandimento attraverso cui analizzare le relazioni di uguaglianza e di differenza fra testi che hanno un rapporto di derivazione (Fuchs, 2004).

In tale prospettiva, è come se le grammatiche, valutando i rapporti che ci sono tra una P e il testo-base, e le relative relazioni di invarianza e di differenza, non si limitassero solo a prescrivere e a classificare le attività del processo parafrastico, ma finissero con il considerare il testo-base come una sorta di “modello” e la P un “esemplare” che lo rappresenta in sostanziale autonomia e secondo le competenze del suo autore, con la stessa descrittività con cui un'antologia poetica raffigura un canone letterario³⁸.

Se questa analogia funziona almeno un po', appare chiaro che la procedura che mira a misurare la corrispondenza semantica, l'autosufficienza funzionale e l'autonomia formale di una P rispetto al testo-base acquisisce funzioni e caratteri molto diversificati, e anche didatticamente molto produttivi. Infatti, quando la P è vista soprattutto come una delle possibili forme che un testo assume attraverso le operazioni di riformulazione, allora il libro di grammatica può anche proporre la valutazione di diverse P, in sincronia e in diacronia, o di diverse traduzioni di un testo-base³⁹.

Includendo nella trattazione l'analisi di diverse parafrasi o di più traduzioni dello stesso testo, si può avere un doppio percorso di studio: si può, cioè, comparare la forma linguistica delle due P o traduzioni per valutarne le varianti; oppure si può proporre agli studenti di verificare se fra le due parafrasi o traduzioni ci sia non solo isomorfismo, ma anche biunivocità⁴⁰.

Solo in alcune grammatiche del *corpus* si segue la prima delle strade ipotizzate, quella dello studio comparato delle traduzioni e delle ritraduzioni⁴¹: del tutto eccezionalmente, infatti, si propone una riflessione sulle relazioni tra P e testo-base attraverso l'analisi di diverse traduzioni di romanzi stranieri, trattate come se fossero P diverse di uno stesso

³⁸ Sull'antologia come “esemplare” di un “canone” letterario cfr. Alfano (2016).

³⁹ Sull'analogia logica e storico-culturale tra P e traduzione cfr. Sornicola (1999: 34).

⁴⁰ Cfr. Sornicola (1999: 34). Fra due testi T e T¹ c'è isomorfismo se ogni elemento di T¹ corrisponde ad un elemento di T; c'è anche biunivocità se ad ogni elemento di T¹ si associa un solo elemento di T e viceversa.

⁴¹ In Serafini, Fornilli (2012: 69-70 e 71-73) si comparano alcune traduzioni del *Decameron* e alcune traduzioni novecentesche dell'*Alice* di Carroll e dell'*Isola del tesoro* di Stevenson. Un maggior numero di esercizi di tal genere è presente nelle sezioni delle grammatiche relative alle procedure di riscrittura.

testo⁴²; in tal modo, si categorizza la ritraduzione come una forma di variante diacronica della P. Le opportunità offerte al discente sono molteplici: si può operare una P della traduzione per comprendere ciò che è divenuto semanticamente opaco in seguito alle innovazioni indotte dal tempo oppure si può esercitare la riflessione sullo stile dei traduttori e valutarne l'accettabilità o l'adeguatezza delle scelte. In ogni caso, appare indubbia la ricaduta positiva sulla percezione storica e sulla consapevolezza dei fatti linguistici da parte degli studenti.

8. CONCLUSIONI

La linguistica testuale fornisce al libro di grammatica scolastica un punto di vista da cui osservare tutti i fatti di lingua e propone una strumentazione teorica capace di guardare al testo sia come prodotto sia come attività dinamica⁴³. Per questo motivo, una pratica e una teoria della P vengono formalizzate nei manuali scolastici solo dal momento in cui essi hanno cominciato a tener conto della dimensione testuale e della variazione nei concreti usi linguistici.

Un discrimine ideale si può indicare osservando il trattamento riservato all'argomento in due celebri manuali scolastici del terzo quarto del Novecento. Nella *Grammatica italiana* di Salvatore Battaglia e Vincenzo Pernicone (1951) la grammatica è il campo delle norme fonologiche, morfologiche e sintattiche, mentre l'atto dell'elocuzione riguarda il dominio della stilistica e della retorica, su cui si danno solo poche nozioni essenziali⁴⁴. Nel *Libro d'italiano* di Raffaele Simone (1973), l'intero secondo capitolo ha l'obiettivo di mostrare che, per dire la stessa cosa, esistono molti modi, diversamente adeguati alle varie situazioni comunicative; all'ampia esemplificazione è associato anche qualche esercizio, come la riscrittura di un brano del *Galateo* di della Casa⁴⁵.

Sappiamo che, talvolta, la linguistica ha invaso il campo dell'insegnamento della grammatica a scuola inducendo incertezze teoriche e sottraendo sicure prassi metodologiche⁴⁶. Nel caso della P, però, la "vitalità della linguistica" non è stata certamente un pericolo per il libro di grammatica, ma un utile pungolo alla sistemazione e alla completezza degli argomenti trattati. Infatti, oggi la P è presente in modo stabile nelle grammatiche scolastiche: questo accade perché, attraverso i processi tipici della P intertestuale, lo studente rafforza la sua capacità di riformulare; al contempo,

⁴² Appare enorme la quantità di informazioni storico-linguistiche deducibili dalle traduzioni e dalle ritraduzioni. A tale fonte solo da poco si è cominciato ad attingere in modo sistematico: qui ci limitiamo a citare il panorama tracciato da Fusco, 2015 e, tra gli studi recenti, la riscoperta dell'importanza delle traduzioni dell'*Holden* di Salinger per il linguaggio giovanile (Fusco, 2016; Ondelli, 2016).

⁴³ Cfr. Palermo (2014: 224 e 223).

⁴⁴ Si cita da Battaglia, Pernicone (1965). Le nozioni di stilistica e retorica si leggono in Battaglia, Pernicone (1965: 378-396).

⁴⁵ Cfr. Simone, 1973: 41. Esercizi di riscrittura sono anche in altri luoghi del *Libro*, come Simone (1973: 80), dove si prescrive al discente la riformulazione di una lettera di Galilei «nella forma più moderna di italiano che ti riesce», o ancora Simone (1973: 138), dove si chiede di «trasportare» alcuni brani «dall'italiano 'popolare' in cui sono scritti all'italiano comune». Alcuni anni dopo, Simone ha riflettuto sulla competenza parafrastica, necessaria alla comprensione del testo, e sul suo ruolo nella teoria generativa, indicandola altresì come «una delle chiavi per cogliere il nesso tra linguaggio e cognizione» (Simone, 1978: 669-70 e 679).

⁴⁶ «L'eccesso di vitalità della linguistica rischia di colpire a morte la grammatica» (Serianni, 2006: 33).

abituandosi ad ascoltare e ad utilizzare la P intratestuale, potenzia la sua consapevolezza metalinguistica⁴⁷.

La linguistica testuale ha quindi potenziato lo studio della P, trasformandola da esegesi del testo letterario o da operazione preliminare della guida al comporre a strumento e modalità di comprensione anche dei testi pratici dell'italiano contemporaneo. La linguistica, infatti, ha dato uno sfondo teorico all'esercizio di P, inserendolo nella più ampia categoria della riformulazione e dei processi ad essa connessi. In tal modo la P è uscita dal meccanicismo della sostituzione studiata solo a livello lessicale e della semplificazione sintattica attuata solo sul piano frasale, per essere inquadrata in una dimensione testuale che in modo efficace può dar conto delle esigenze di equivalenza di senso e dei confini operativi della P. I benefici effetti di questi influssi si osservano nel formarsi di una tradizione nella trattazione della P nelle grammatiche scolastiche: sebbene limitato, il nostro *corpus* mostra che formulazioni meno convincenti dipendono non solo dagli anni di compilazione della grammatica ma anche dalla "diversa" formazione linguistica dell'autore.

C'è da domandarsi e da ragionare sulla possibilità di ampliare i fenomeni e le operazioni da sottoporre agli studenti, così da proporre confronti tra scritto e parlato, parafrasi intra- e intertestuali, riformulazione parafrastica e non parafrastica. Al contempo, sembra opportuno anche ragionare sui modi per arginare alcune forme di invadenza della P, problema che si manifesta in modo assillante soprattutto nelle antologie, affinché lo studio dei classici letterari non si riduca alla mera comprensione della lettera del testo, ma mantenga l'obiettivo di capirne il significato storico.

Nella dimensione della testualità, infatti, la P riacquisisce vitalità come processo di comprensione dei testi scritti sia in linguaggi settoriali, sia in italiano antico; in questo campo, anzi, assume una centralità strategica: la capacità di operare sostituzioni lessicali nei testi è la principale garanzia di continuità del lessico italiano comune e della leggibilità dei classici della nostra cultura dell'età medievale e dell'età moderna.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfano G. (2016), "Fare antologie nel secondo Novecento. Progetti d'autore e dinamiche culturali", in Malato E., Mazzucchi A. (a cura di), *Antologie d'autore. La tradizione dei florilegi nella letteratura italiana*. Atti del Convegno Internazionale di Roma, 27-29 ottobre 2014, Salerno, Roma, pp. 407-427.
- Antonelli G. (2011), "Lingua", in Afribo A., Zinato E. (a cura di), *Modernità italiana. Cultura, lingua, letteratura dagli anni settanta a oggi*, Carocci, Roma, pp. 15-52.
- Battaglia S., Pernicone V. (1965⁵) [1951], *La grammatica italiana. La metrica, la stilistica, esercizi e letture lessicali*, Loescher, Torino.
- Biazzi M., Bruti S., Mariotti C., Perego E. (2004), "Repertorio bibliografico su parafrasi, riformulazione e ripetizione", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 207-251.

⁴⁷ Cfr. Sornicola (1999: 30); Fuchs (1982: 168 ss.). La P intratestuale è una procedura che attiva provvisorie negoziazioni sulle condizioni di verità di un singolo testo al fine di raggiungerne una completa comprensione. Con essa il parlante riformula più volte una porzione di testo attraverso connettivi come *cioè, sarebbe a dire ecc.*

- Bozzola S. (2014), “La crisi della lingua poetica tradizionale”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. I: *Poesia*, Carocci, Roma, pp. 353-402.
- Bozzola S. (2016), *L'autunno della tradizione. La forma poetica dell'Ottocento*, Cesati, Firenze.
- Calvino I. (1970), “Perché Monti, Pindemonte, Caro”, in *Zanichelli Scuola*, 41, pp. 2-3.
- Contini G. (1970), “Esercizio d'interpretazione sopra un sonetto di Dante”, in Id., *Varianti e altra linguistica. Una raccolta di saggi (1938-1968)*, Einaudi, Torino, pp. 161-168.
- Dardano M., Trifone P. (1995³), *Grammatica italiana. Con nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- De Caprio C. (2012), “Volgarizzare e tradurre i grandi poemi dell'antichità (XIV-XXI secolo)”, in Luzzatto S., Pedullà G. (dir.), *Atlante della Letteratura Italiana*, vol. III. *Dal Romanticismo a oggi*, Torino, pp. 56-73.
- Fuchs C. (1982), *La paraphrase*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Fuchs C. (1994), *Paraphrase et énonciation*, Ophrys, Paris.
- Fuchs C. (2004), “La parafrasi tra equivalenza linguistica e riformulazione discorsiva”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 19-34.
- Fusco F. (2015), “La ritraduzione nel panorama degli studi traduttologici”, in *Translationes*, 7, pp. 113-124.
- Fusco F. (2016), “Oralità e gergo giovanile nell'italiano delle traduzioni di ‘The Catcher in the Rye’ di Jerome D. Salinger”, in Ruffino G., Castiglione M. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi. Interpretazione, traduzione*. Atti del XIII Congresso della SILFI, Cesati, Firenze, pp. 131-148.
- Lala L. (2014), “Le relazioni di (ri)elaborazione”, in Frenguelli G. (a cura di), *Le relazioni logico-sintattiche. Teoria sincronia diacronia*, Aracne, Roma, pp. 73-100.
- Lubello S. (2014), *Il linguaggio burocratico*, Carocci, Roma.
- Lubello S., Nobili C. (2018), *L'italiano e le sue varietà*, Cesati, Firenze.
- Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (a cura di) (1999), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psico-pedagogica*, Edizioni Dell'Orso, Alessandria.
- Manzotti E. (1994), “Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata”, in Manzotti E., Ferrari A. (a cura di), *Insegnare italiano. Principi, metodi, esempi*, La Scuola Editrice, Brescia, pp. 123-190.
- Marello C. (1999), *Parafrasi di enunciati ellittici*, in Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (1999), pp. 109-132.
- Matt L. (2011), *La narrativa del Novecento*, il Mulino, Bologna.
- Montuori F. (2016), “La prima lezione: ‘Leggere perché?’”, in De Caprio C., Montuori F. (a cura di), *Processi e competenza di lettura: dalla grammatica alla linguistica testuale*, Loffredo, Napoli, pp. 55-72.
- Mortara Garavelli B. (1975), *Il filo del discorso*, Giappichelli, Torino.
- Ondelli S. (2016), “Dal giovane Holden al vecchio Alex. La mimesi dell'italiano giovanile tra invenzione e traduzione”, in *rivistatradurre.it*, 11: <https://rivistatradurre.it/2016/11/dal-giovane-holden-al-vecchio-alex/>.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2014), “La dimensione testuale”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 222-241.
- Palermo M. (2015), *Linguistica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Prandi M. (2004), “Riformulazione e condivisione”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 36, 35-47.

- Prandi M., De Santis C. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Pregnotato S. (2018), “Il lessico nelle attuali grammatiche italiane per il biennio superiore: analisi di alcune strategie d’insegnamento”, in *La cultura linguistica italiana in confronto con le culture linguistiche di altri Paesi europei dall’Ottocento in poi*, Roma, Bulzoni, pp. 403-418.
- Pregnotato S. (in stampa), “*Miscere utile dulci*, ovvero: i manuali di storia della letteratura italiana al servizio del potenziamento lessicale. Due campioni leopardiani”, in De Roberto E. (a cura di), *Fuori e dentro il libro di italiano. Idee e proposte per grammatiche e antologie nella scuola*, in preparazione.
- Rossari C. (1994), *Les opérations de reformulation*, Peter Lang, Berne.
- Roulet E. (1987), “Complétude interactive et connecteurs reformulatifs”, in *Cahiers de linguistique française*, 8, pp. 111-140.
- Sabatini F. (1990²) [1984], *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L’italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Sbisà M. (2007), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari.
- Simone R. (1973), *Libro di Italiano*, La Nuova Italia, Firenze.
- Simone R. (1978), “Scrivere, leggere e capire”, in *Quaderni Storici*, vol. 13, n. 38, 2, pp. 666-682.
- Sornicola R. (1999), “Un contributo allo studio delle unità strutturali delle parafrasi”, in Lumbelli, Mortara Garavelli (1999), pp. 29-49.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma di testi spontanei*, Carocci, Roma.